

Eibach, Martin; Knolle, Niels; Münch, Thomas

Strategien des Kompetenzerwerbs von MusiklehrerInnen im Umgang mit Neuen Medien. Perspektiven musikpädagogischer Forschung im Umfeld von Lehrerfortbildung (am Beispiel des Me[i]Mus-Projekts)

Vogt, Jürgen [Hrsg.]: Musiklernen im Vor- und Grundschulalter. Essen : Die Blaue Eule 2005, S. 129-146. - (Musikpädagogische Forschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Eibach, Martin; Knolle, Niels; Münch, Thomas: Strategien des Kompetenzerwerbs von MusiklehrerInnen im Umgang mit Neuen Medien. Perspektiven musikpädagogischer Forschung im Umfeld von Lehrerfortbildung (am Beispiel des Me[i]Mus-Projekts) - In: Vogt, Jürgen [Hrsg.]: Musiklernen im Vor- und Grundschulalter. Essen : Die Blaue Eule 2005, S. 129-146 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97094 - DOI: 10.25656/01:9709

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97094>

<https://doi.org/10.25656/01:9709>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@difp.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

**Musikpädagogische
Forschung**

**Jürgen Vogt
(Hrsg.)**

Musiklernen im Vor- und Grundschulalter



Themenstellung: Die Bedeutung des Vor- und Grundschulalters für ein gelingendes Lernen von Musik ist ebenso unumstritten wie ungeklärt. Die Grundschule, verstanden als „Haus des Lernens“, ist dabei durch eine Reihe von Merkmalen gekennzeichnet, die für das Musikklernen bestimmend sind.

- Die Grundschule ist die *erste* Schule.
- Die Grundschule ist die Schule *aller*.
- Die Grundschule ist die *grundlegende* Schule.
- Die Grundschule ist die einzig *notwendige* Schule.

Der musikpädagogischen Forschung stellen sich in diesem Kontext eine ganze Reihe von Aufgaben, die historische Aspekte und institutionelle Bedingungen des Musikklernens ebenso aufgreifen wie Fragen nach veränderten Kindheiten, einer vorfachlichen musisch-ästhetischen Erziehung, der musikalischen Ausbildung von GrundschullehrerInnen, den Möglichkeiten institutionenübergreifender Kooperation u.v.a. mehr.

Der vorliegende Band dokumentiert Referate, die auf der Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) vom 8. bis 10. Oktober 2004 gehalten wurden. Er enthält Beiträge von Jürgen Vogt, Maria Fölling-Albers, Gundel Mattenklott, Constanze Rora, Hermann J. Kaiser, Gabriele Schellberg, Magnus Gaul, Ulrike Schwanse, Constanze Wimmer, Martin Eibach, Niels Knolle, Thomas Münch, Antje Bersch-Burauel, Andreas Becker und Martin Weber.

Der Herausgeber: Jürgen Vogt; Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Musikpädagogik an der Universität Hamburg; Herausgeber des Online-Journals „Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik“; Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogische Bildungs- und Erziehungsphilosophie.

Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 26

**Jürgen Vogt
(Hrsg.)**

Musiklernen im Vor- und Grundschulalter



Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-89924-145-2

© Copyright Verlag DIE BLAUE EULE, Essen 2005

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise,
in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikroc card,
Offset und allen elektronischen Publikationsformen, verboten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

INHALT

<i>Jürgen Vogt</i> Musiklernen im Vor- und Grundschulalter – Ein Problemaufriss	7
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Maria Fölling-Albers</i> Nicht nur Kinder sind verschieden. Kindheiten unter generationaler und (grundschul-) pädagogischer Perspektive	17
<i>Gundel Mattenklott</i> Ästhetische Bildung im Zeitalter der <i>Verfransung</i> der Künste. Ein Modell für die Primarstufe	37
<i>Constanze Rora</i> Musikunterricht in der Grundschule aus der Perspektive Musisch-Ästhetischer Erziehung	50
<i>Hermann J. Kaiser</i> Die Grundschule als Ort musikalischen Lernens	63
<i>Gabriele Schellberg</i> Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer	78
<i>Magnus Gaul</i> „Jeder Volksschullehrer ein Elementarmusikerzieher ...“ Über die Anfänge erweiterten Musikunterrichts an bayerischen Grundschulen	94
<i>Ulrike Schwanse</i> Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen – ein Konzept und seine Wirkungen	106
<i>Constanze Wimmer</i> „Ich habe heute Nacht ein bißchen davon geträumt!“ – Wie lernen Kinder in Familienkonzerten?	115

2. Freie Forschungsbeiträge

Martin Eibach, Niels Knolle, Thomas Münch

Strategien des Kompetenzerwerbs von MusiklehrerInnen
im Umgang mit Neuen Medien.

Perspektiven musikpädagogischer Forschung im Umfeld
von Lehrerfortbildung (am Beispiel des Me[i]mus-Projekts) 129

Antje Bersch-Burauel

Das Musiktagebuch in der Rezeptionsforschung 147

Andreas Becker

Albert Greiner und die Augsburger Singschule 160

Martin Weber

Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der
bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973 172

Strategien des Kompetenzerwerbs von MusiklehrerInnen im Umgang mit Neuen Medien.

Perspektiven musikpädagogischer Forschung im Umfeld von Lehrerfortbildung (am Beispiel des Me[i]Mus-Projekts)

Einleitung

Heinz Antholz fragt in einem Aufsatz „Gibt es den Idealtyp eines Musiklehrers?“. In seiner klaren Antwort nennt er als eine wesentliche Eigenschaft eines guten Lehrers¹ „seine Bereitschaft und Anstrengung, in den drei bis vier Jahrzehnten seines Berufslebens selbstkritisch immer wieder Neues hinzuzulernen und umzulernen, da sich Musikkultur und Musikpädagogik wandeln und ändern“ (Antholz 1992, 137).

Was Antholz noch als Ausweis eines musikpädagogischen „Berufsethos“ betrachtete, ist gegenwärtig – verstärkt durch die PISA-Debatte – in nahezu allen Bundesländern zu einer gesetzlichen Verpflichtung geworden: die berufsbegleitende Fortbildung. Für sie werden auch im Bereich der Musik erhebliche finanzielle Mittel in der Hoffnung bereitgestellt, dass sich dadurch spürbar die Qualität von Unterricht und damit letztlich auch das Schulsystem insgesamt verbessern. Über die Effektivität dieser Maßnahmen ist bislang jedoch nur wenig bekannt. Ist der Optimismus berechtigt oder bleiben Fortbildungen weitgehend folgenlos für den Berufsalltag? Hat das Konzept Lehrerfortbildung in der Praxis versagt, da es die gegenwärtige „Krise des Musikunterrichts“ nicht abwenden konnte? Diese zugegebenermaßen etwas überspitzt vorgetragene Frage hat uns in den letzten zwei Jahren im Rahmen einer selbst durchgeführten Lehrerfortbildung zunehmend beschäftigt, verbunden mit Überlegungen, welchen spezifischen Bedingungen musikpädagogische Fortbildungsmaßnahmen unterliegen.

Der Fortbildungsmarkt insgesamt, aber auch der musiklehrerspezifische, ist nahezu unüberschaubar geworden. Staatliche Institute und Einrichtungen der Lehrerfortbildung konkurrieren miteinander und werden ergänzt durch Angebote von Fachlehrerverbänden, regionalen Einrichtungen und privaten Anbietern. Die An-

¹ Wir verwenden aus Gründen der leichteren Lesbarkeit die maskuline Form, gemeint sind aber immer beide Geschlechter.

gebote reichen von „Rap mit Schülern“ bis zu „Möglichkeiten eines handlungsorientierten Musikunterrichts“.

Unter der Prämisse, dass es sich bei der Musiklehrerfortbildung immer auch um eine Nahtstelle der Vermittlung musikpädagogischen Wissens handelt, ist es erstaunlich, dass dieser „quartäre Bereich“ der Bildung (vgl. Jagenlauf, Schulz & Wolgast 1995) - nach Primar- und Sekundarstufen, sowie dem Hochschul- bzw. akademischem Ausbildungsbereich - noch kaum zum Gegenstand musikpädagogischer Forschung geworden ist.

Unser Beitrag versteht sich daher als Impuls zur verstärkten Auseinandersetzung mit Aspekten der Fort- und Weiterbildung von MusiklehrerInnen. Es zeichnet sich ab, dass dieser Bereich in einer Zeit der Reorganisation des Bildungssystems weiter an Bedeutsamkeit gewinnen wird. Thematische Anschlüsse lassen sich u.a. zu einer sich erst langsam etablierenden Debatte zur Professionalisierung von MusiklehrerInnen herstellen. Diese Debatte hat sich bislang überwiegend mit der Problematik der Musiklehrerausbildung an Universitäten und Hochschulen beschäftigt (Hübner 1995, Knolle & Ott 1995, Deutscher Musikrat 2001, Vogt 2002, Heß 2003).

Der Beitrag gliedert sich folgendermaßen: Zunächst stellen wir das Projekt Me[i]Mus, das den Ausgangs- und Bezugspunkt für die gewählte Thematik darstellt, kurz vor. Es handelt sich dabei um ein musikpädagogisches Lehrerfortbildungsangebot mit dem Schwerpunkt Neue Medien² im Musikunterricht. Anschließend wird ausgehend von dem Begriff „medienpädagogische Kompetenz“ ein Konzept skizziert, das aus der Medienpädagogik stammt. Dieses theoretische Konzept konfrontieren wir mit eigenen Erfahrungen aus der Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen des Projekts Me[i]Mus und formulieren anschließend Perspektiven für zukünftige musikpädagogische Forschungen in diesem Bereich.

Der Forschungskontext: Das Projekt Me[i]Mus

Im Rahmen des BLK-Programms „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (KUBIM)³ arbeiten von August 2002 bis März 2005 zwei Gruppen von jeweils

² Unter Neuen Medien verstehen wir alle Formen digitaler Technologie, die Informationsverarbeitung, -speicherung, -übertragung und -präsentation ermöglichen.

³ Das BLK-Programm Kulturelle Bildung im Medienzeitalter, kurz „KUBIM“ genannt, umfasst 23 Einzelmodellprojekte aus 13 Bundesländern. Ziel des Programms ist die Entwicklung und Erprobung innovativer Modelle für den kreativen und kompetenten Umgang mit den neuen Medientechnologien in der kulturellen Bildung/Ausbildung und die Förderung

acht Musiklehrerinnen und -lehrern aus Sachsen-Anhalt bzw. zehn aus Bayern an den Standorten Magdeburg und Würzburg gemeinsam in dem Modellvorhaben „Neue Medien als Werkzeug, Musikinstrument und Thema im Musikunterricht“ (Me[i]Mus). Das Projekt hat sich zum Ziel gesetzt, innerhalb von drei Jahren didaktisch-methodische Konzepte für die Arbeit mit Neuen Musiktechnologien im Musikunterricht gemeinsam zu entwickeln und zu erproben. Die Musiklehrer kommen aus Würzburg einschließlich des unterfränkischen Umlandes, sowie aus Sachsen-Anhalt mit Schwerpunkt Magdeburg. Als Schulformen sind in Bayern vier Realschulen und sechs Gymnasien, in Sachsen-Anhalt drei Gymnasien und drei Sekundarschulen beteiligt. Die mitwirkenden Musiklehrer nehmen freiwillig an dem Modellvorhaben teil. Sie haben sich auf eine schriftliche Ausschreibung der beiden Projektleiter beworben⁴. Spezialkenntnisse im Computerbereich waren als Voraussetzung nicht gefordert. Dieser Rahmen führte dazu, dass sich die Lehrergruppen in den beiden Bundesländern jeweils sehr heterogen zusammensetzten. Sowohl ‚Computerfreaks‘ als auch relative Anfänger im Bereich Neuer Medien im Musikunterricht sind seit Beginn im Projekt vertreten. Von den 18 Mitgliedern der beiden Fortbildungsgruppen sind fünf weiblich und dreizehn männlich.

Auch wenn das Me[i]Mus-Projekt durch seine Fokussierung auf den Bereich Neue Medien nur einen Teilbereich der angebotenen Fortbildungsmaßnahmen repräsentiert⁵, sind wir der Ansicht, dass es als Beispiel dazu dienen kann, Bedingungen und Strategien des Kompetenzerwerbs in Fortbildungsprozessen zu ana-

der ästhetischen Erfahrung durch Schulung der Sinne und Arbeit in interdisziplinären und medialen Projekten. Die im Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zusammengeführten und in diesem Rahmen zu je 50 Prozent von den Ländern und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Modellvorhaben beschäftigen sich unter verschiedenen Fragestellungen mit den Schnittstellen von Kunst, Kultur und Medien. Schwerpunkte des Förderprogramms mit Projekten in den Bereichen Schule, Hochschule und außerschulische Bildung sind u.a.:

- die Erschließung neuer Ausdrucksmöglichkeiten in den Sparten Bildende Kunst, Design, Literatur, Musik, Tanz und Theater durch Einsatz neuer Technologien,
- Entwicklung neuer Studienbausteine/-angebote im Bereich künstlerischer Arbeit mit und an den Medien, Entwicklung neuer Formen der Kunstvermittlung, Förderung neuer Wahrnehmungsmöglichkeiten und Schulung der Sinne in ästhetischen Arbeitsprojekten als Basis für Wahrnehmen, Erkennen und Lernen,
- Einbeziehung ästhetischer Erfahrungen als Lehrprinzip in den Unterricht aller Fächer und Schulformen.

⁴ Geleitet wird das Projekt von Prof. Dr. Niels Knolle (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) und Prof. Dr. Thomas Münch (Hochschule für Musik Würzburg) unter Mitarbeit von Dr. Martin Eibach (Würzburg) und Rainer Günther (Magdeburg).

⁵ Eigene Analysen der Angebotsprogramme verschiedener Landesinstitute für Lehrerfortbildung ergaben, dass im Fachbereich Musik bis zu 20% der Fortbildungsmaßnahmen die Arbeit mit Neuen Medien zum Inhalt haben.

lysieren und Perspektiven der Verbesserung hinsichtlich Effizienz und Nachhaltigkeit zu entwickeln.

Kompetenzerwerb von Lehrern im Me[i]Mus-Projekt bedeutet konkret den Erwerb einer musikpädagogischen Medienkompetenz. Als „musikpädagogische Medienkompetenz“ wollen wir in einer ersten Annäherung die Fähigkeit verstehen, komplexe Unterrichtssituationen zu inszenieren, in denen der Medieneinsatz von einem Musiklehrer in Hinblick auf die jeweilige didaktische Vermittlungsintention bewusst geplant, durchgeführt und evaluiert wird. Im hier angesprochenen Fall des Einsatzes von Neuen Medien geht es also darum, wie Computer im Musikunterricht zum Einsatz kommen, so dass das leitende Ziel musikalischer Vermittlungspraxis, die Ermöglichung musikalischer bzw. musikbezogener Erfahrungen (vgl. Kaiser 1995), erreicht wird.

Bei der Explikation des Begriffs der Medienkompetenz (von Lehrern) greifen wir auf Vorarbeiten zurück, die aus dem Bereich der Medienpädagogik (Blömecke 2000) stammen. Wir verwenden diesen Begriff, weil er seinen Ausgangspunkt explizit bei den unterrichtlichen Aufgaben von Lehrern hat, und damit den Unterrichtsalltag stärker einbezieht, als bislang vorliegende Konzepte⁶. Unter der Perspektive der Lehrerbildung hat Sigrid Blömecke den Begriff jüngst erneut entfaltet (Blömecke 2003). Seine Dimensionen sollen hier kurz skizziert werden.

Der Begriff der Medienkompetenz

Die Zielvorstellungen für einen pädagogisch verantworteten Umgang mit Neuen Medien in der Schule lassen sich in dem Begriff der medienpädagogischen Kompetenz fassen, der nach Blömecke⁷ fünf Teilkompetenzen umfasst:

- (1) die mediendidaktische Kompetenz als Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen.
- (2) die medienerzieherische Kompetenz als Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, Medienthemen im Sinn angemessener pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können.
- (3) die sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang, als Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur konstruktiven Berücksichtigung

⁶ Auf die wissenschaftstheoretische und methodologische Problematik der operationalen Definition eines Begriffs von Medienkompetenz wurde in der pädagogischen Literatur schon mehrfach hingewiesen (zuletzt: Eichert & Stroh 2004, 38).

⁷ Vgl. zum folgenden Blömecke 2003, 7.

der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler beim medienpädagogischen Handeln.

- (4) die Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang, als Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur innovativen Gestaltung der personalen und institutionellen Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns in der Schule.
- (5) Die eigene Medienkompetenz als Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zu eigenem sachgerechten, selbst bestimmten, kreativen und sozialverantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien.

Dieses Medienkompetenz-Modell ist im Blick auf die Ausbildung von Lehrern entwickelt worden. Es skizziert damit Felder, auf denen Berufaspiranten ausgebildet werden sollen. Der Vorteil dieses differenzierten Begriffs medienpädagogischer Kompetenz liegt in einem hinreichend großen Abstraktionsgrad, um verschiedene Dimensionen des Kompetenzbegriffs analytisch zu unterscheiden. Zugleich ist er noch anschaulich genug, um sich für die Ausbildungspraxis als dienlich zu erweisen. Zudem ergeben sich Anschlussmöglichkeiten an die didaktische Theoriebildung (etwa im Hinblick auf die Berücksichtigung sozio-kultureller und personaler Voraussetzungen für den Unterricht mit Neuen Medien). Die offenen Flanken in der explikativen Fassung des Begriffs der Medienkompetenz liegen bei Blömecke in der Verwendung pädagogischer „Letztbegründungsformeln“, die einer weiteren Präzisierung bedürfen: („geeignete Lehr- und Lernformen“, „Konstruktive Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen“, „innovative Gestaltung“, „sachgerechtes, selbst bestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln“). Es handelt sich dabei in allen Fällen um Wertbegriffe, für die jeweils unterschiedliche sozial- und individualethische Bestimmungen eingesetzt werden können⁸. Der Einwand der mangelnden begrifflichen Schärfe, so berechtigt er auf den ersten Blick auch sein mag, trifft hier aber nur bedingt, da Werturteile in den Bereich der Auswahl und Begründung für oder gegen eine pädagogische Konzeption fallen und somit in den Bereich der *vor* der Didaktik liegenden Ebene, der didaktischen Prolegomena.

Die vorgestellten Kompetenzfelder sind nicht hierarchisch zu verstehen, sondern als sich ergänzende, teilweise sich überlagernde. Die in Hinblick auf SchülerInnen vielfach formulierten Medienkompetenzbereiche gelten sinngemäß auch für Musiklehrerinnen und -lehrer (vgl. Münch 1999). Im Unterschied zu den SchülerInnen wird aber von den Unterrichtenden ein weitaus höheres Maß an Fähigkeit zur „Meta-Reflexion“ als wesentliche Voraussetzung für die Initiierung von mu-

⁸ Zum Werteproblem vgl. Kreiser (o. J.).

sikalischen Lernprozessen benötigt. Die hier genannten Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz verstehen sich als überfachliche Kompetenzen und geben keinen Hinweis auf die in musikpädagogischen Lehr- und Lernzusammenhängen spezifischen didaktischen Herausforderungen. Hier wird das Fehlen einer „musikpädagogischen Mediendidaktik“ besonders virulent. Diese Aufgabe kann an dieser Stelle nicht geleistet werden und muss weiterer Forschung vorbehalten bleiben.

Für die folgende Darstellung spezifischer Beobachtungen im Bereich der Lehrerfortbildung, die u.a. auf die Entwicklung einer medienpädagogischen Kompetenz von Musiklehrern abzielt, ist der hier geschilderte Begriff dennoch hilfreich: Er expliziert, in welchen komplexen Zusammenhängen Medieneinsatz nicht nur im Musikunterricht bedacht werden kann, wenn man den Maßstab professionellen Lehrerhandelns zugrunde legt. Als ein Kennzeichen pädagogischer Professionalität⁹ soll hier die Fähigkeit zur „Institutionalisierung von Formen der (individuellen wie kollektiven) Selbstbeobachtung“ (Kade & Seitter 2004, 326f.) angenommen werden.

Beobachtungen - Dissonanzen – Problemstellungen

Wie bereits erwähnt, geht es bei dem Me[i]Mus-Projekt in Zusammenarbeit mit Lehrern verschiedener Schulstufen primär um die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtskonzepten, in denen Neue Medien als Werkzeug, Musikinstrument oder Thema bedeutsam sind. Erst in zweiter Linie steht die Fortbildung von Musiklehrern auf dem Programm. In Verlauf des mehrjährigen Projekts zeigt sich jedoch, dass die für die Entwicklung der Unterrichtskonzepte notwendige technologische Kompetenz (im Sinne der Bedienung von Hard- und Software) weitgehend problemlos vermittelbar ist. Die Verständigung über notwendige musikpädagogische Medienkompetenzen zur Bewältigung des schulischen Alltags und die Bereitschaft, in Hinblick darauf die eigenen Unterrichtskonzepte zu überprüfen, ist dagegen bei den beteiligten Lehrern gering und kann deshalb nur schwierig und mit vergleichsweise wenig Erfolg von der Projektleitung angestoßen werden (vgl. auch Bastian & Hafen 1990). Um diese wenig befriedigende Situation zu verändern, wurde durch die Projektleitung eine Erweiterung der Forschungsperspektive beschlossen:

⁹ In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion haben die Begriffe Profession und Professionalität derzeit Konjunktur. In der Diskussion lassen sich zwei theoretische Modelle zur Systematisierung der „Steigerungsformel Professionalität“ (Reh 2004) ausmachen. Dabei werden zwei theoretische Orientierungen verfolgt, eine systemtheoretische und eine handlungsorientierte (Stichweh 1996, bzw. Hansmann 2000).

Es geht nun zusätzlich um die vertiefte Klärung der Frage, warum es vielen Lehrern so schwer fällt, sich auf „neue“ Unterrichtskonzepte einzulassen. Was geschieht, wenn Lehrer Lernende werden? Worin liegen die spezifischen Bedingungen und Probleme bei der Fortbildung von Musiklehrern (mit Neuen Medien)?

Aus der systematischen Beobachtung der Me[i]mus-Fortbildungsgruppe, die aufgrund der langen Projektlaufzeit von zweieinhalb Jahren einen Sonderfall zu traditionellen Wochenend- oder Tagesveranstaltungen darstellt, werden im Folgenden Aspekte zusammengestellt, denen primär heuristische Funktion zukommt. Mit dem Begriff der „Strategie“ werden hier weniger „zielgerichtete Handlungen“ verstanden als Handlungsmuster, die vermutlich nicht immer bewusst ablaufen, aber die den Prozess des Kompetenzerwerbs im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung maßgeblich prägen. Den eigenen Beschreibungen und Beobachtungen werden bei den folgenden Darstellungen zum Teil Beiträge aus der musikpädagogischen Forschung zur Seite gestellt, die die beschriebenen Phänomene entweder ergänzen oder unter einer weiteren Perspektive beleuchten können.

Strategie: Lehrer nutzen Fortbildungen sowohl zum fachbezogenen Kompetenzerwerb als auch zum allgemeinen beruflichen Austausch

Es wäre eine verkürzte Sicht auf Fortbildung, würde man sie nur als Veranstaltungen zum Erwerb neuer fachlicher Kompetenzen betrachten. Eine ganz wichtige Funktion liegt nach unserer Beobachtung gerade darin, dass sie ein Austauschforum für alle Fragen des beruflichen Alltags darstellen. Jede Fortbildung hat zwar ein thematisches Zentrum (im Me[i]Mus-Projekt die Erarbeitung und Erprobung von Unterrichtsprojekten); dies muss jedoch keineswegs der zentrale Grund für die Teilnahme an der Fortbildung sein, denn: Lehrer erleben sich im Schulalltag oft mehr als Rad im Systemgetriebe denn als aktive Gestalter von Schule. Das schulische Umfeld (Lehrplan, Klassengrößen, Stellung des Faches im Stundenplan, spezifische Erwartungen an die Musiklehrer zur Gestaltung einer Musikkultur in der Schule etc.) stellt für viele Musiklehrer eine große Belastung dar, die in die Fortbildung mit hineingetragen wird. Dies reicht bis in den Bereich der Existenzangst hinein, dass die eigene Stelle durch Schließung oder Verlagerung der bisherigen Schule bedroht ist. Eine Fortbildungsgruppe, insbesondere wenn sie über eine längere Zeit zusammen arbeitet und dadurch eine Vertrauensbasis entstanden ist, ist auch und vor allem eine soziale Gemeinschaft, nicht alleine eine zielorientierte Lerngemeinschaft. Mit der Fortbildungsveranstaltung wird gleichzeitig ein sozialer Raum eröffnet, der eine Distanzierung vom

beruflichen Alltag ermöglicht. Dies bedeutet zum Beispiel, dass die Probleme an einer Schule (Beschaffung von Material für den Musikunterricht, Ausstattungsprobleme, administrative Regelungen etc.) nicht als persönliche Einzelprobleme, sondern als „typisch“ für die eigene Arbeit als Musiklehrer erlebt werden können. Eine besondere Rolle spielen auch die psychologischen Mechanismen zur Bewältigung von so genanntem „Rollenstress“, der in starkem Maße die berufliche Zufriedenheit beeinträchtigen kann. Eine neuere amerikanische Untersuchung zu diesem Phänomen bei Musiklehrern unterscheidet sechs zentrale Stressoren „role conflict, role ambiguity, role overload, underutilization of skills, resource inadequacy and non-participation“ (Scheib 2003, 125). Die Wirkung dieser Stressoren kann bis zu einer partiellen oder völligen Berufsunfähigkeit führen. Stressphänomene resultieren, wie die genannte Studie zeigt, unter anderem aus der Widersprüchlichkeit zwischen den eigenen Erwartungen an die schulische Wirklichkeit und ihren systemimmanenten Bedingungen. Indem in einer Fortbildung von Anfang an Raum für Fragen des komplexen und problematischen Schulalltags eingeräumt wird, lassen sich Reibungen eher vermeiden.

Strategie: Lehrer nutzen Fortbildungen zum Erwerb beruflicher Wertschätzung und zur Erfahrung von Kollegialität

Dieser Aspekt ist eng mit dem ersten verbunden, aber dennoch besonders erwähnenswert. Die Erfahrungen aus dem Projekt Me[i]Mus zeigen, dass das hohe Engagement, das viele Musiklehrer an den Tag legen, weil sie ihren Beruf ernst nehmen und lieben, im Kontext Schule aus ihrer Sicht keine ausreichende Anerkennung findet. Es überwiegt das Einzelkämpfertum, das bis zu einer gewissen Isolation innerhalb des Lehrerkollegiums führen kann. Der Wunsch nach der Erfahrung von Kollegialität kann angesichts des Gefühls, im Schulalltag zerrieben zu werden, ein starkes Motiv zum Besuch von Fortbildungen sein. Die Frage „Ist das gut, was ich mache?“ steht oft implizit im Raum. Diese Beobachtung verweist auf deutlich Defizite im Organisationssystem Schule, in dem die Kommunikation über Qualität zwar als Anforderung von Außen besonders in der heutigen Zeit immer präsent ist, aber es in vielen Fällen nur mühsam gelingt, eine positive, wertschätzende Kommunikationskultur in den Schulen selbst zu installieren.

Die mangelnde Wertschätzung für die alltägliche Unterrichtsarbeit verschärft bei nicht wenigen Musiklehrern das alte Künstler-oder-Pädagoge-Dilemma. Es handelt sich hier um ein weit verbreitetes Phänomen: Morgens sind sie als Pädagoge in der Schule und nachmittags Künstler. Als Chorleiter, Sänger, Instrumentalist etc. legen sich viele diese „Zweite Existenz“ zu, um mit ihren künstlerischen Aktivitäten die Wertschätzung zu erhalten, die ihnen im schulischen Umfeld nicht

ausreichend gewährt wird. Das Dilemma wirkt sich auf Fortbildungsveranstaltungen zum Teil paradox aus: Die künstlerische Existenz, das Gebiet, auf dem sie am erfolgreichsten sind, steht nicht im Mittelpunkt, sondern ihre „berufliche Existenz“, die den Gelderwerb sichert, aber nicht zentral für die eigene Identität ist. Das Selbstbewusstsein als Lehrer speist sich in vielen Fällen aus der Tatsache, dass man ein guter Künstler ist, nicht primär daraus, ein guter (Musik-)Pädagoge zu sein. Dieses Musiklehrer-Dilemma ist tief verwurzelt, und Erklärungen hierfür verweisen z.B. auf den Einfluss von Ausbildungsinstitutionen. Insbesondere die Studiengänge an Musikhochschulen verstärken vermutlich die Ausprägung eines künstlerischen Habitus¹⁰, wohingegen ein pädagogisches Selbstbild nur schwach entwickelt wird (vgl. Ott 1989)¹⁰.

Strategie: Lehrer übersetzen häufig medienpädagogische Kompetenz mit Technikbeherrschung

Im Me[i]Mus-Projekt steht die Arbeit mit Neuen Medien im Mittelpunkt. Für manche Lehrer hat dies einen hohen Attraktivitätswert. Der Einsatz aktueller und komplexer Hard- und Software erfüllt sie mit großer Befriedigung und ist für sie ein Indikator für modernen, erfolgreichen Unterricht. Nicht selten verfügen sie über ein enormes technikorientiertes Expertenwissen in Hinblick auf Computer, über das sie sich gerne mit anderen austauschen. Die Beschäftigung mit medienpädagogischen bzw. musikpädagogischen Fragen im Kontext Neue Medien wird hingegen als vergleichsweise unattraktiv und überflüssig erlebt. Dies hat direkte Konsequenzen für die Lehrerfortbildung insofern, als dass die Bereitschaft, technisches Wissen zu erwerben sehr stark ausgeprägt ist, während pädagogische Fragestellungen weitaus seltener und schwieriger bedacht werden. Zwei sehr unterschiedliche Gründe für das gering ausgeprägte Bedürfnis nach pädagogischer Reflexion sind das Faszinosum am technisch Machbaren und die Sorge um mangelndes technisches Können, das im Unterricht dann zu Problemen führen könnte.

Im Sprachduktus des Kompetenzmodells von Sigrid Blömecke steht hier das Interesse an der Weiterentwicklung der eigenen „technischen“ Medienkompetenz vor der didaktischen Medienkompetenz. Die Defizite dieses reduzierten Verständnisses von eigener Medienkompetenz liegen vor allem in der fehlenden Reflexion der medienethischen und musikkulturellen Aspekte, also beispielsweise

¹⁰ Musikpädagogische Forschungen, die berufsbiografische und soziokulturelle Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Berufspraxis von Musiklehrern untersuchen, stehen noch ganz am Anfang. An der Universität Paderborn (Heiner Gembris) läuft zu diesem Bereich derzeit ein DFG-Projekt welches einen Teil dieser Zusammenhänge näher zu ergründen sucht.

der Frage nach den sozialen Auswirkungen des Mediengebrauch und der Veränderung von musikalischen Rezeptionsweisen in Folge von Mediennutzung.

Strategie: Handlungsrezepte: ja bitte; theoriegeleitete Reflexion: nur wenn unbedingt notwendig

Die gegenwärtige Krise des Musikunterrichts ist bis in die Fortbildungen hinein spürbar. Als ein Indikator kann die Beobachtung herangezogen werden, dass bisherige Vorstellungen und Idealbilder, wie der eigene Musikunterricht aussehen könnte, angesichts der realen Unterrichtserfahrungen sowie schulorganisatorischen und schulpolitischen Rahmenbedingungen in Frage gestellt oder sogar obsolet werden. Aus der Verunsicherung entsteht der Wunsch, fertig ausgearbeitete, erfolgreich erprobte Unterrichtsbausteine an die Hand zu bekommen. Unterrichtszrepte von kommerziellen Anbietern finden deshalb starken Absatz, wohingegen didaktische Konzepte, die mit differenzierten Überlegungen auf die vielfältigen Herausforderungen in der Schule zu reagieren versuchen, als wenig hilfreich erlebt werden. So haben z.B. die fachdidaktischen Diskussionen über musikalisch-ästhetisches Lernen, d.h. die Ermöglichung musikalischer Erfahrungen und musikalischer Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern, sowie die Fähigkeit, Musik affektiv wahrzunehmen und zu erleben, die „Basis des Musikunterrichts“ kaum erreicht. Dort werden diese Diskussionen, wenn sie denn überhaupt wahrgenommen werden, schnell als zu abgehoben und unpraktikabel abqualifiziert.

Offensichtlich hat es die Musikpädagogik bislang kaum geschafft, ein Interesse an vermeintlich theoretischen Fragestellungen zu vermitteln. Hängt dies vielleicht mit dem Theoriebegriff zusammen, oder mit der Art und Weise, wie didaktisches Theoriewissen an Universitäten und Musikhochschulen vermittelt wurde bzw. wird? Könnte evtl. die stärkere Orientierung an lebensgeschichtlichen und pädagogischen Erfahrungen der Lehrer sowie bereits die frühe Einübung in pädagogische Fallanalysen hier für Abhilfe sorgen (vgl. Lehmann-Wermser & Niessen 2004)? Das Programm, subjektive Theorien von Lehrern stärker in den Blick zu nehmen, könnte hier wichtige und neue Erkenntnisse zu Tage fördern (vgl. Niessen 2004).

Strategie: „Realismus“ statt Utopie

Versuche, Schule anders zu denken und neue unterrichtliche Wege für sich selbst zu finden, haben aus der Perspektive vieler Lehrer wenig Chancen, da sie nur wenig Möglichkeiten der Umsetzung in ihrer derzeitigen Arbeitsituation sehen. Neben zeitlicher Überlastung beklagen sie eine zu geringe Unterstützung durch

die Schulleitung, fehlende Infrastruktur usw. Zudem sehen sie die Anpassung der eigenen Unterrichtsstrategien an den schulischen Alltag als Ausdruck von Professionalität, wohingegen das Suchen nach Alternativen und ein „Gegen-den-Strom-Schwimmen“ zwar durchaus Anerkennung finden kann, aber schnell als vollkommen unrealistisch abgelehnt werden. Dies wurde u.a. bei vielen Ideen, die im Me[i]mus Projekt von der Projektleitung eingebracht wurden, schnell sehr deutlich.

Strategie: Neue Medien - entweder ganz oder gar nicht

Das starke Bedürfnis nach einfach umsetzbaren Maximen für einen erfolgreichen Musikunterricht hat zur Folge, dass z.B. aus der Beobachtung, dass Schüler gerne mit dem Computer arbeiten, die Schlussfolgerung gezogen wird, den Computer im (Musik)möglichst häufig einzusetzen. Dies kann im einen Extremfall dazu führen, dass nahezu jede Unterrichtsstunde unter Zuhilfenahme Neuer Medien bestritten wird. Auch umgekehrt gibt es häufig den Fall, dass viele Musiklehrer für sich entschieden haben, dass Ihnen der Aufwand, sich mit dem Einsatz Neuer Medien im Musikunterricht zu beschäftigen, zu hoch ist. Meist sind sie selbst in den klassischen Instrumentalfächern ausgebildet und stehen technischen Veränderungen eher abwartend bis skeptisch gegenüber. Schulorganisatorisch löst sich das Problem, eine Balance zwischen diesen beiden Extrempositionen zu finden, unter Umständen dadurch, dass mehrere Musiklehrer ein breiteres Angebot abdecken, sowie mit der Aussage: „Für die Neuen Medien ist mein Kollege zuständig.“ Der Rückzug auf das vermeintlich sichere Terrain der eigenen Unterrichtserfahrung übergeht dabei allerdings Impulse, die den Einsatz Neuer Medien unter einer lerntheoretischen Perspektive betrachten.

In der Medienpädagogik und der Erziehungswissenschaft ist inzwischen unumstritten, dass das Lernen mit Neuen Medien insbesondere dann erfolgreich ist, wenn es gleichzeitig mit einer neuen Lernkultur verknüpft wird (Hense, Mandl & Gräsel 2001). Die Vermittlung dieses Zusammenhangs, insbesondere die Überlegung, dass Medieneinsatz in Verbindung mit traditionellem Instruktionsunterricht eine „Ressourcenverschwendung“ ist, erweist sich als großes Problem im Bereich der Fortbildung. Das Bewusstsein dafür, dass ein Musikunterricht im Informatikraum, in dem die Schüler hinter ihren Bildschirmen verschwinden, eine eigene Dynamik aufweist, dass die Faszination der Technik beim Schüler und neue Formen der Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer (z.B. durch die Einrichtung von virtuellen Klassenzimmern, e-learning etc) erweiterte didaktische Möglichkeiten, aber auch Gefahren bieten, entwickelt sich erst langsam.

Strategie: Lehrer fallen in eine Schülerrolle zurück

Eine Beobachtung im Bereich der Fortbildung mit Neuen Medien mutet paradox an: In dem Moment, in dem die Lehrer „die Seite wechseln“ und als Lernende an einer Fortbildung teilnehmen, schleichen sich (unbewusst?) habituelle Verhaltensweisen ein, die möglicherweise mehr von dem jeweils subjektiven Verständnis von Unterricht widerspiegeln, als die explizit verbalisierten. Als Beispiel kann die schon angesprochene Erwartungshaltung angeführt werden: Zeig mir wie es geht?! Symptomatisch sind z.B. Lehr-Lernkonstellationen, in denen der Wunsch geäußert wird, dass in kleinschrittigen Phasen der Umgang mit einer Software von einem Dozenten am Beamer vorgemacht und von den Fortbildungsteilnehmern am eigenen Rechner nachvollzogen werden soll. In dieser Art der Fortbildung mit Neuen Medien feiert der klassische Frontalunterricht fröhliche Urständ. Selbstgesteuertes Lernen und die Entwicklung eines Verantwortungsbewusstseins für die eigenständige Gestaltung von Lernprozessen sind im Bereich der Lehrerfortbildung keine Selbstverständlichkeit. Sie können auch nicht als natürliche Lernhaltungen eines Erwachsenen vorausgesetzt werden, sondern müssen teilweise erst in einem längeren Prozess erworben werden.

Perspektiven für musikpädagogische Forschung

Die hier referierten Beobachtungen und Interpretationsansätze deuten ein komplexes und widersprüchliches Bedingungsgefüge für Lehrerfortbildungen an. Zugleich zeigt sich, dass wir bislang noch viel zu wenig über die beruflichen Rahmenbedingungen und die nicht nur dadurch bedingten expliziten und impliziten Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern wissen.

Bezogen auf das im Me[i]mus-Projekt behandelte Thema, in welcher Weise sich Neue Medien in diesen Musikunterricht integrieren lassen, zeigt sich, dass eine Beschränkung der Frage auf die direkt am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen, die Schüler bzw. den Lehrer, zu kurz greift. Die Vermittlung und Einübung der oben angesprochenen medienpädagogischen Kompetenzen steht in einem direkten Zusammenhang mit dem komplexen „Arbeitsfeld Schule“ (vgl. Abb. 1)¹¹. Dieses umfasst u.a.

- die Voraussetzungen in der Infrastruktur, also z.B. die Ausstattung und Einrichtung von Musikräumen (Welche Medien stehen zur Verfügung? Wie lässt

¹¹ Die Bedeutung der institutionellen und organisatorischen Strukturen für den Musikunterricht im Allgemeinen ist bereits beschrieben worden (Kaiser & Nolte 1989, Kraemer 2001). Gleichwohl sind institutionstheoretische Untersuchungen in der Musikpädagogik nach wie vor noch selten zu finden (vgl. Kaiser 1987).

sich der Raum den unterschiedlichen Bedürfnissen im Musikunterricht anpassen? Gibt es einen Internetanschluss bzw. eine Möglichkeit der Visualisierung von Musik mit Hilfe Neuer Medien? etc.)

- Weiterhin ist die Einbindung des Musiklehrers in ein Kollegium ein wichtiger Faktor bei der Analyse der konkreten Unterrichtssituation (Gibt es eine Zusammenarbeit und Austausch zwischen den Kollegen? Werden musikpädagogische Konzeptionen gemeinsam diskutiert?).
- Die Schulleitung spielt insofern eine Rolle als sie z.B. Deputatstundenermäßigung und die Genehmigung von Fortbildungsveranstaltungen bzw. durch die ideelle und materielle Unterstützung die unterrichtlichen Initiativen auf der Schüler- bzw. Lehrerseite unterstützen oder ausbremsen kann. Ohne die Möglichkeit, über ein gewisses Maß an Freistellungen vom regulären Unterricht kann die Arbeit in der Fortbildung nur begrenzt wirksam sein, da nur angemessene zeitliche Freiräume die geistigen und körperlichen Kräfte freisetzen um über Unterricht reflektieren zu können.
- Diese Freiräume werden auch in bestimmtem Umfang von den administrativen und politischen Vorgaben durch das jeweilige Ministerium und durch den Lehrplan vorgegeben (Bezogen auf den Einsatz von Neuen Medien tauchte im Me[i]mus-Projekt beispielsweise immer wieder die Frage nach der Vereinbarkeit von innovativen Unterrichtsprojekten mit den Vorgaben und Erfordernissen des Lehrplans auf).
- Auf der Elternseite gibt es auch Erwartungen und Vorstellungen von Musikunterricht, die die Unterrichtsarbeit direkt beeinflussen können (So ist ein Musiklehrer beispielsweise bei Projekten, bei denen sich die Schule außerschulischen Einrichtungen wie einem städtischen Musiktheater oder lokalen Musikvereinen zuwendet¹², auf die Unterstützung durch die Eltern angewiesen, wenn Kinder auch nach der morgendlichen Unterrichtszeit auch am Nachmittag oder Abend schulische Veranstaltungen besuchen sollen).

Die hier nur knapp skizzierten Beispiele aus der Fortbildungspraxis im Me[i]mus-Projekt erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit; es soll durch sie nur verdeutlicht werden, welche Vielzahl an äußeren Faktoren im Berufsfeld ‚Musiklehrer‘ gegeben sind.

¹² Umgesetzt werden diese Überlegungen im Konzept der „Offene Schule“ (vgl. Wallrabenstein 1998).

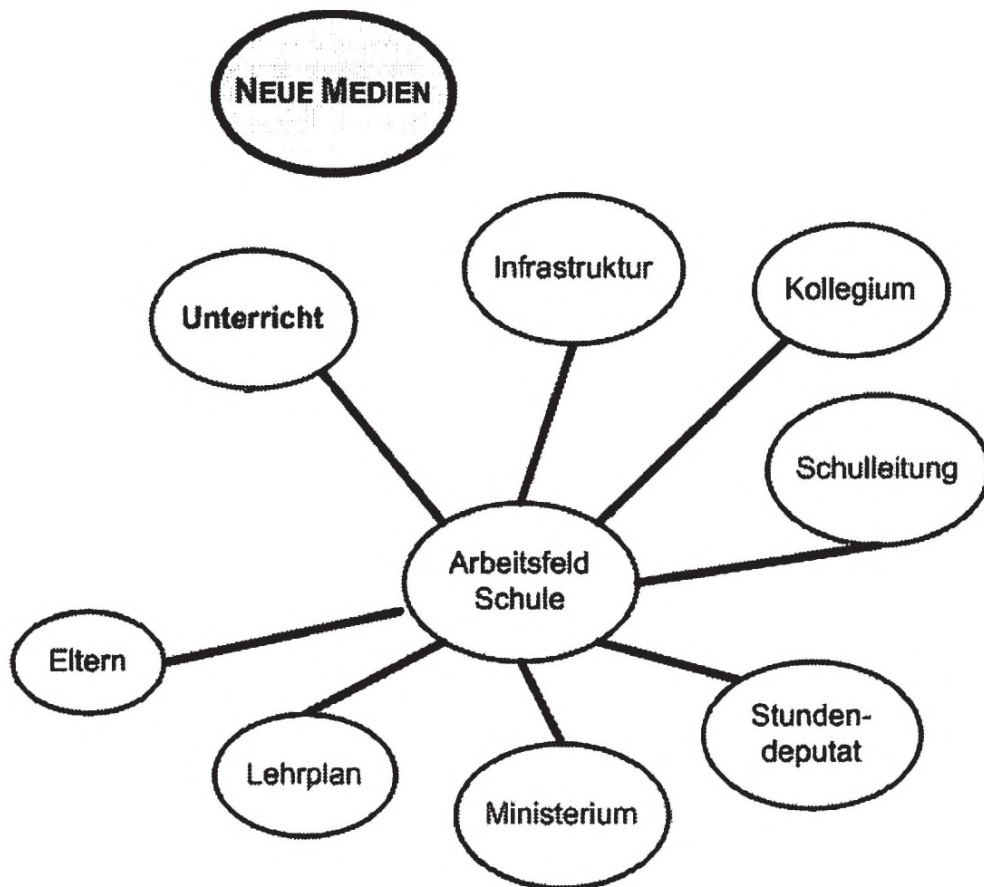


Abbildung 1: Arbeitsfeld Schule und Neue Medien

Zum besseren Verständnis der expliziten und impliziten Handlungsmuster von Lehrerinnen scheint uns zudem der Rückgriff auf ein Modell aus der Sozialpsychologie hilfreich. Zentraler Bezugspunkt ist dabei der Begriff „Einstellung“. Bereits 1960 veröffentlichten die amerikanischen Psychologen Rosenberg und Hovland eine Konzeption, nach der das wissenschaftliche Konstrukt der Einstellung drei Dimensionen aufweist; dieses so genannte Drei-Komponenten-Modell der Einstellung (Rosenberg & Hovland 1960) unterscheidet kognitive Aspekte, emotionale Aspekte sowie verhaltensbezogene Aspekte der Einstellung. Die kognitive Komponente umfasst Informationen, Wissen und Kenntnisse von einem Einstellungsobjekt, die emotionale Komponente zeichnet sich durch die affektive Zu- bzw. Abneigung aus, die verhaltensbezogene Komponente nimmt Bezug auf die beobachtbaren verbalen und nonverbalen Äußerungen und Handlungen der Personen. Bezogen auf den Umgang von Musiklehrern mit Neuen Medien erscheint es uns sinnvoll, medienpädagogische, pädagogische und musikbezogene

Einstellungen zu unterscheiden und getrennt voneinander zu untersuchen (vgl. bb. 2).

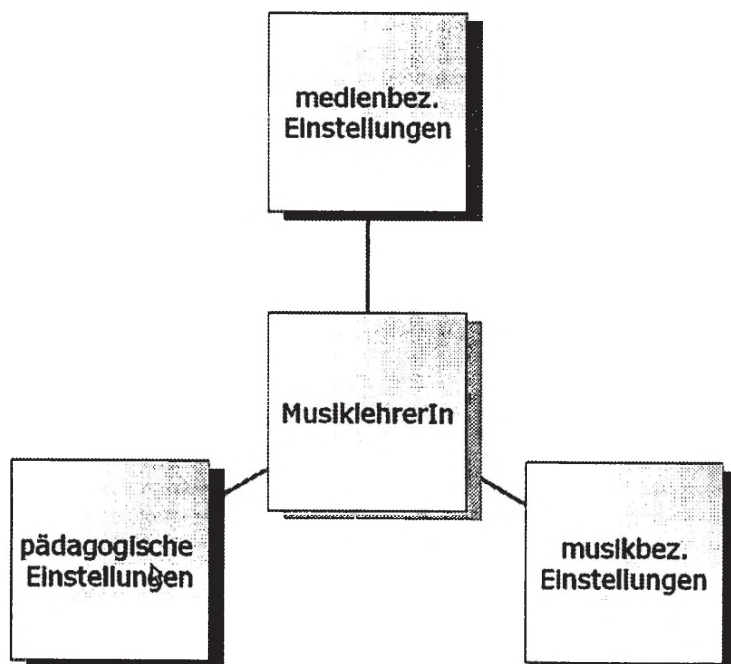


Abbildung 2: Dimensionen von „Einstellungen“ von Musiklehrern im Kontext Neue Medien

Dass kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Dimensionen von Einstellungen auch auseinander klaffen können, gilt als eine allgemein akzeptierte Auffassung in der Einstellungsforschung. Auch im Rahmen des Me[i]Mus-Projekts haben wir es mit einer Reihe von „Einstellungsdiskrepanzen“ zu tun. So wird z.B. eine kognitiv als wichtig eingeschätzte Rolle von Neuen Medien bei der Präsentation von Musikbeispielen zugleich als emotional hoch angstbeladen erlebt, wenn noch wenige Er-

fahrungen im Bereich der technischen Bedienung dieses Mediums vorliegen. Andererseits bietet eine hohe Sicherheit auf dem Gebiet der technischen Bedienung noch keine Gewähr dafür, dass auf einer kognitiven Ebene der pädagogischen Einstellungen das Bewusstsein dafür vorhanden ist, dass der Einsatz von Neuen Medien im Musikunterricht unter Umständen auch ein Umdenken in der persönlichen pädagogischen Konzeption von Musikunterricht zur Folge haben kann.

Schlussbemerkung

Die im Titel dieses Beitrags avisierte Forschungsperspektive für die Musikpädagogik liegt in der Hinwendung zu dem komplexen „Gefüge“, in dem sich Einstellungen von Musiklehrern gegenseitig verstärken, aber auch widersprüchlich zueinander sein und vielleicht sogar miteinander konfliktieren können. Musikpädagogische Forschung im Rahmen von Lehrerfortbildung könnte im besten Sinne eine praxisorientierte Forschung darstellen, indem sie Fortbildung als Gegenstand eines musikpädagogischen Handlungsfeldes betrachtet und in diesem Feld sowohl die Adressaten als auch die Formen der Vermittlung musikpädagogischer Theorie untersucht. Für die Forschungspraxis bieten sich hier insbesondere Methoden der Handlungs- bzw. Aktionsforschung an (vgl. Kordes 1995). Diese For-

schungsperspektive erhält eine zusätzliche Notwendigkeit dadurch, dass bislang kaum „musikpädagogische Professionalitätsforschung“ existiert. Es liegen zwar erste handlungstheoretisch fundierte Ansätze vor (Dirks & Hansmann 1999, Hansmann 2000) diese sollten jedoch systemtheoretisch ergänzt und wissenschaftstheoretisch überprüft werden (vgl. Reh 2004). Die intensive Auseinandersetzung mit den Handlungsmustern von Musiklehrerinnen und -lehrern eröffnet nicht nur im Bereich von Fortbildung die Möglichkeit, zukünftig effektiver zu konzipieren und durchzuführen, sondern kann auch wichtige Hinweise z.B. für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien oder theoretischer orientierter Beiträge in musikpädagogischen Zeitschriften geben. Bis dahin ist es jedoch noch ein langer Weg. Im Blick auf die Vielzahl offener Problemstellungen im Bereich der Lehrerfortbildung ist es vielleicht heute an der Zeit in Anlehnung an Ulrich Günther (1982) zu konstatieren: „Der Lehrer – der findet gar nicht statt“.

Literatur

- Antholz, Heinz (1992): Gibt es den Idealtyp eines Musiklehrers? Erfahrungen und Erkenntnisse in der Musiklehrausbildung, in: Musiklehren und Musiklernen. Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten, Mainz: Schott, S.129-139
- Bastian, Hans Günther & Hafen, Roland (1990): (Musik)lehrer über ihre Fortbildung oder Lehrer sind fortbildungseinsichtig, aber fortbildungsresistent, in: Ott, Thomas & Günther, Ulrich (Hrsg.): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht (Gegenwartsfragen der Musikpädagogik Bd. 3), Essen: Die Blaue Eule, S.26-78
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung, München: KoPäd-Verlag
- Blömeke, Sigrid (2003): Neue Medien in der Lehrerausbildung. Zu angemessenen (und unangemessenen) Zielen des Lehramtsstudiums, in: Medienpädagogik, 2, S.1-29. <<http://www.medienpaed.com/02-2/bloemeke2.pdf>>. 29.7.2004
- Deutscher Musikrat (2001): Memorandum zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe. <<http://www.miz.org/musikforum/mftxt/mufo9217.htm>>. 30.7.2004
- Dirks, Uta & Hansmann, Wilfried (1999): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme, Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Eichert, Randolph & Stroh, Wolfgang Martin (2004): Medienkompetenz in der musikpädagogischen Praxis, in: Gembris, Heiner; Kraemer, Rudolf-Dieter & Maas, Georg (Hrsg.): Vom Kinderzimmer bis zum Internet. Musikpädagogischer Forschung und Medien (Musikpädagogische Forschungsberichte Bd. 9.), Augsburg: Wißner, S.36-65
- Günther, Ulrich (1982): „Der Schüler – der findet gar nicht statt“. Musikpädagogik auf dem Prüfungsstand, in: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.). Musik in der Schule?, Paderborn: Schöningh, S.42-87
- Hansmann, Wilfried (2000): Professionalisierung und reflexive Lehrerbildung: Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell, in: L-News, Nr. 10, Zeitschrift des Praktikumbüros an der Universität Frankfurt/M. S.4–7. <<http://www.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/l-news/lnews1002.htm>>. 5.7.2004
- Hense, Jan; Mandl, Heinz & Gräsel, Cornelia (2001): Problemorientiertes Lernen mit neuen Medien. Warum der Unterricht mit neuen Medien mehr sein muss als Unterrichten mit neuen Medien, in: Computer & Unterricht, 44, S.6-11
- Heß, Frauke (Hrsg.) (2003): Berufsbezogen ausbilden?! Dimensionen der Praxisorientierung

- musikpädagogischer Studiengänge (Musik im Diskurs Bd. 18), Kassel: Bosse
- Hübner, Peter (1995): Lehrerbildung heute – Situation, Probleme, Perspektiven, in: Knolle, Niels & Ott, Thomas (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Musiklehrern, Mainz: Schott, S.10–25
- Jagenlauf, Michael; Schulz, Manuel & Wolgast, Günther (Hrsg.) (1995): Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektive nach 25 Jahren, Neuwied: Luchterhand
- Kade, Jochen & Seitter, Wolfgang (2004): Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2, S.326-341
- Kaiser, Hermann J. (1987): Organisatorische Bedingungen des Musiklernens. Ein vernachlässigter Bereich musikpädagogischer Forschung, in: Kleinen, Günter (Hrsg.): Außerschulische Musikerziehung (Musikpädagogische Forschung Bd. 8) Laaber: Laaber, S.79-100.
- Kaiser, Hermann J. & Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik, Mainz: Schott
- Kaiser, Hermann J. (1995): Musikerziehung/Musikpädagogik, in: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hrsg.): Kompendium der Musikpädagogik, Kassel: Bosse, S.9-41.
- Knolle, Niels & Ott, Thomas (Hrsg.) (1995): Zur Professionalisierung von Musiklehrern. (Gegenwartsfragen der Musikpädagogik Bd. 5), Mainz: Schott
- Kordes, Hagen (1995): Pädagogische Aktionsforschung, in: Haft, Henning & Kordes, Hagen (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2), Dresden & Stuttgart: Klett, S. 185-222
- Kraemer, Rudolf Dieter (2001): Der Beitrag des Musikunterrichts, in: Wiater, Werner (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens, Donauwörth: Auer, S.54-68
- Kreiser, Lothar (o.J.): Wert – Versuch einer Begriffsbestimmung. <<http://www.saw-leipzig.de/sawakade/10internet/sprachwi/kreiser1.html>> 27.7.2004
- Lehmann-Wermser, Andreas & Niessen, Anne (2004): Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-) Pädagogik, in: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien (Musikpädagogische Forschung, Bd. 24), Essen: Die Blaue Eule, S.131-162
- Münch, Thomas (1999): Musik - Medien. Zur Entwicklung einer Medienkompetenz bei SchülerInnen der Sekundarstufe I, in: Musik & Bildung, 31, (1), S.2-5
- Niessen, Anne (2004): Subjektive Theorien von MusiklehrerInnen – ein Thema für musikpädagogische Forschung?, in: Pfeffer, Martin & Vogt, Jürgen (Hrsg.): Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Münster: LIT, S.155-178
- Ott, Thomas (1989): Die Hochschule – als Institution – erzieht. Thesen zum heimlichen Lehrplan der Musiklehrerausbildung, in: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Musikpädagogik. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht 1986 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Mainz: Schott, S.28-33
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen. Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2, S.358-372
- Rosenberg, Morris J. & Hovland, Carl I. (1960): Cognitive, Affective, and Behavioral Components of Attitudes, in: Hovland, Carl I. & Rosenberg, Morris J. (Hrsg.): Attitude Organization and Change New Haven: Yale University Press, S.1-14
- Scheib, John W. (2003): Role Stress in the Professional Life of the School Music Teacher: A Collective Case Study, in: Journal of Research in Music Education, 2, S.124-136
- Vogt, Jürgen (2002): Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik.
<<http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt4.pdf>>. 30.7.2004
- Wallrabenstein, Wulf (1998): Offene Schule – offener Unterricht, Reinbek: Rowohlt.

Dr. Martin Eibach
Hochschule für Musik Würzburg
Hofstallstr. 6-8, 97070 Würzburg
Martin.Eibach@hfm-wuerzburg.de

Prof. Dr. Niels Knolle
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Kaiser-Otto-Ring 6, 39106 Magdeburg
Niels.Knolle@gse-w.uni-magdeburg.de

Prof. Dr. Thomas Münch
Hochschule für Musik Würzburg
Hofstallstr. 6-8, 97070 Würzburg
Thomas.Muench@hfm-wuerzburg.de